

Title	<研究論文>小学校における「道徳」と「特別活動」の統合カリキュラムの可能性：香川大学教育学部附属高松小学校における「働く意味」を問う授業の分析を通して
Author(s)	山本, はるか
Citation	教育方法の探究 (2015), 18: 13-20
Issue Date	2015-04-14
URL	http://dx.doi.org/10.14989/198369
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

小学校における「道徳」と「特別活動」の統合カリキュラムの可能性

——香川大学教育学部附属高松小学校における「働く意味」を問う授業の分析を通して——

山本 はるか

1. はじめに

本稿では、「道徳」と「特別活動」の2領域を統合することによって生みだされた、独自の統合カリキュラムの可能性を検討する。

「道徳」と「特別活動」の領域をめぐっては、これまで様々な議論が行われてきた。特に「道徳」に関しては、特別な領域を設定することの是非が厳しく問われてきたものの、いまだ決着を見せていない。しかしながら、「道徳」の教科化に関する議論が高まりを見せている今日においては、これまでの議論の蓄積を踏まえながら、実践に裏打ちされた提案を行う必要がある。

そこで本稿では、香川大学教育学部附属高松小学校（以下、高松小）の黒田拓志先生が、2012年度に第4学年の子どもたちを対象に行った授業実践に着目する。詳しくは後述するが、当時高松小では、「道徳」と「特別活動」の時間をそれぞれ単独で実践することの限界が教員間で共有され、両者を統合する独自のカリキュラムが設定された。本稿で取り上げる実践は、単元の中核に職場体験を位置付け、「働く意味」を考えるという学習活動を軸に取り組んだものである。黒田先生の実践をよりよく理解するために、まずは道徳教育をめぐり議論を整理することからはじめたい。

2. 道徳教育をめぐって

これまで日本の道徳教育をめぐっては、「領域編成」「教育目標・内容」「教材」「評価」の観点から議論が重ねられてきた。以下、1つずつ見ていく。

（1）教育課程における道徳教育の位置付け

現在、道徳教育は「道徳の時間」を中核に据えながら教育活動全体で行うこととされている¹⁾。このように教育課程に位置付けられるまでには紆余曲折があった。

日本では、戦前の教育に対する反省から、戦後すぐ

に「修身」が廃止され、社会科を中心として全教育課程を通じて道徳教育を行うことが決定された。事態が大きく転換したのは、1958年の「道徳」の特設である。特設「道徳」を推進する者たちは、教科には教科独自の目標があり、生活指導では偶発的事項の処理が主であるため、道徳そのものの内面化をはかる特別な時間が必要であると主張した²⁾。そこで、「他の教育活動における道徳指導と密接な関連を保ちながら、これを補充し、深化し、または統合して、児童生徒に望ましい道徳的習慣、心情、判断力を養う」³⁾ことを目指すものとして「道徳」が特設された。

この主張に対し、特設「道徳」反対派からは、学級づくりという営みは本質的に道徳の問題を含んでいるにも関わらず、特設「道徳」を設けることは、学級活動を道徳性の希薄なものに限定してしまうことなどが批判され⁴⁾、子どもたちの生活現実との関わりが見出せるような授業実践の必要性が主張された。つまり、教育課程をどのように編成することが、子どもの道徳性の発達に寄与するのか、いかに子どもの生活現実と結びつけた教育実践を展開するなかで道徳性を育成するのかが問われたと言える。

（2）徳目主義の克服

領域設定の問題は、さらに徳目主義と呼ばれる問題を引き起こすと考えられた。すなわち、特設「道徳」反対派から、子どもたちの生活現実から切り離されたところで教育実践が行われる際、抽象的な徳目を絶対視する授業につながる危険性があるという主張がなされたのである⁵⁾。なぜなら、社会に存在する矛盾を見つめ、その矛盾をどのように解決していくのかという道徳的判断を行う機会が保障されていないためである。

この懸念は、現在の学習指導要領においても引き起こされる危険性がある。2008年度版小学校学習指導要

領には、道徳の内容として、最大 22 個の項目が掲げられている。このうち、黒田先生の実践とも関わる「勤労」については、資料 1 に示す 3 つの記述がある。

資料 1 「勤労」に関する道徳の内容項目

第 1・2 学年「働くことのよさを感じて、みんなのために働く」
第 3・4 学年「働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く」
第 5・6 学年「働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」

この記述からは、「勤労」には「よさ」「大切さ」「意義」「喜び」がすでに内包されており、集団や社会のために働くことが推奨されていることが読み取れる。労働問題が取り沙汰される今日において、個人の心構えの問題としてのみ勤労を捉える場合、これらの内容項目が徳目主義と化す危険性があるだろう⁶。特設「道徳」反対派の主張を踏まえるならば、「勤労」に関する価値観の形成に関しても、いかに子どもたちの生活現実と関わらせながら、子どもが自ら価値を創造できるような学習活動が展開されるのかが問われていると言える。

（3）認知的葛藤を促す教材

徳目主義をめぐる議論と対応するように、教材に関しても議論が行われてきた。道徳教育の教材は、副読本を中心とした「読み物資料」が、その大半を占めてきたと言われる⁷。「読み物資料」においては、登場人物の気持ちを想像したり、行動に共感したりすることで、子どもたちの道徳性が発達すると考えられてきた。しかしながら、実際の授業では資料をなぞるだけのものとなったり、子どもたちの思考を鈍らせたりする事例が見られることも指摘されている⁸。

そこで登場したのが、子どもたちに道徳的価値の葛藤を引き起こす「モラルジレンマ」を埋め込んだ教材である⁹。2 つの異なる価値観を提示し、行動の選択や、選択理由を表現することを通して、子どもたちが道徳的価値を自覚し、自ら価値を選択することができると考えられたのである。ここでは、特定の価値を明示的に示すことよりも、むしろ道徳的な問題を子どもたちに突きつけることが選択されている。ただし、「モラルジレンマ」の授業においても、子どもたちの生活現実とのつながりは意識される必要があるだろう。どのような「モラルジレンマ」を経験することが、子どもの道徳性の発達に寄与するものなのか、実践における子

どもの姿を通して検討する必要があると思われる。

（4）態度主義を克服する評価の在り方

最後に、昨今の道徳の教科化をめぐることは、評価の在り方も議論の焦点となっている。特に、目に見える行動を評価することによって、子どもがよい子を演じるようになるなど、態度主義という言葉で表現されてきた問題が再燃する危険性があると考えられる¹⁰。

以上をまとめると、道徳教育をめぐる、教育課程に道徳教育独自の領域を位置付けるのか、いかに子どもの生活現実とのつながりを保障した、子どもが自ら価値を創造できるような学習活動を組織するのか、子どもの道徳性の発達をいかに評価するのが問われていると言える。これらの問題に対して、黒田先生の実践から、どのような提案を行うことができるだろうか。

3. 高松小における「働く意味」を問う授業

これまで高松小は、独自の 3 領域の教育課程を編成し、年度毎に研究テーマを見直しながら、授業研究に取り組んできた。そこでまず、高松小の教育課程の概要をまとめることから始めよう。

（1）3 領域編成の教育課程

2012 年当時、高松小の教育課程は、学習の自立を促す「教科学習」、自己の確立を促す「楷の木活動」、生活の自立を促す「ふれあい学習」の 3 領域で編成されていた。「楷の木活動」は総合的な学習の時間に相当し、学年に応じてグループもしくは個人での問題解決を目指すものであった。「ふれあい学習」は、道徳と特別活動の時間を統合した、高松小独自の時間であった。

「ふれあい学習」は、子どもの実態分析と、高松小の道徳教育の蓄積を踏まえて設定された。当時の高松小の子どもたちは「知識が豊富で感性の豊かさがある」、「変化に対応する力が育っている」という成長が見られるものの、「自己主張できるがやや自分本位」、「自己や他者をいたわる心がやや弱い」、「社会的体験が少なく、倫理観や社会性の育ちが弱い」という課題を抱えていた。そのため、「変化に対する適応力」を高め、「社会や集団において相手に対して共感しつつ、自己主張していく力（社会性）や倫理観を高めていくことが必要」であり、認識と行動の両側面から子どもの成長を捉えることが必要であると考えられた。ここから、「認識と行動の統一」というテーマが掲げられた¹¹。

さらに高松小では、道徳教育における共感的理解や相互交流の在り方を研究していたが、道徳教育の一層の充実を図るためには、道徳と他領域の関係づけを積極的に行う大単元化の必要性が共有されていた¹²。また学習指導要領の文言を検討した結果、「道徳」と「特別活動」の目標には、「自己の生き方についての考えを深める」という共通点を見出すことができた。そこで、この2領域を統合することで、認識面と行動面の統一を図る実践を営みやすくなると考えた。加えて、統合カリキュラムを設定することで、年間70時間を共通の目標のもと実践することが可能となり、子どもの姿を共有しやすくなると考えられた。これらの理由から、「道徳」と「特別活動」を統合する、独自のカリキュラムが編成されたのである。本稿で取り上げる実践は、この「ふれあい学習」において行われた実践である。

(2) 単元計画

本単元を構想したきっかけは、本実践を行う1年前の「楷の木活動」において、高松市内で働く人々の姿に出会ったことにある¹³。3年生の「楷の木活動」では、高松小の近くにある丸亀町商店街の再開発の中心となった人物に焦点を当てて学習を行った。その学習のなかで、自らの生活を大切にしようという思いと、町の発展を期待する思いのなかで葛藤する店主との出会いがあった。この出会いを通して、子どもたちから「商店街で働いてみたい」という思いが生まれたという。

また一方で、黒田先生のクラスには、「読み物資料」で伝えようとする内容について「わかりきっている」、しかし「わかっているけれど、できない」子どもたちがいたという。そのような子どもたちに対して、認識を深めることを主眼とした道徳の授業だけでは、「できない」部分が解決されないままとなってしまう。そこで、実際に存在する問題に子どもたちを直面させ、葛藤を通じた認識の深まりと、その認識にもとづく行動へと導いていくことを構想した。ここから、商店街での職場体験を行うことが決定した。

しかしながら、ただ職場体験を行うだけでは、その体験が一過性のものになってしまう危険性がある。またちょうど実践を行う数日前の新聞記事に「将来に不安を感じる新成人が約9割近くいる」というデータが掲載されていた。この事実には、黒田先生は、「働く価値に対する答えは多様であり、自らの人生の中で働くこ

とにどれだけの重要性や意味をもたせるかは自分で決めるものである」こと、「働くことへの意義を自分なりに捉え実生活での自分の行動や、ひいては未来の自分に明るい希望をもてる子どもになってほしい」と考えた。そこで、「今後の人生の節目において立ち戻ることのできる問いを持っていたほしい、その問いを持つことができれば、人生のなかで出会う人々の意見を取り入れながら、自分なりの『働く意味』を膨らませてくれるだろう」と期待した。そこで本単元では、「働く意味とは何か？」を問うことが決定した。

本単元で設定されたのは、以下の子ども像である¹⁴。職場体験と学級での対話をつなげて自らの「働く意味」を見出すこと、その認識を踏まえて学級の係活動などによりよく行動できるようになることが目指された。

資料2 目指す子ども像

- ①自己や他者との対話を通して、共感的に「目指す自己の姿」を設定し、「働く意味」について問題意識をもっている。
- ②様々な見方、考え方から自分なりの「働く意味」を見出し、自分や学級のよりよい在り方を生み出している。
- ③自分が創造した姿を生活の中で実現している。また、振り返ることで、新たな成長課題を見出している。

以上の構想にもとづき、表1に示す通り、全15時間設定の単元が計画された。黒田先生は、「様々なひと、もの、こととの出会いを通して、常に葛藤し、自己対話、他者対話、教材との対話から自分なりの価値を判断・創造する営み」を大切にしたいと考えている。そこで本単元計画では、第1～3時において自分の経験を振り返る「自己対話」、第4時において働く人との「他者対話」、第10時において「教材との対話」、第11～13時においてクラスメートとの「他者対話」の時間が設定された。その上で、第14・15時において、4年生の時点での「働く意味」を発表する機会が設定された。

表1 単元計画

時	主な学習活動
1～3	成人式のニュースや自分の経験などから問題をつくり、学習計画を立てる。
4（＋家庭・地域学習）	実際に働く人にインタビューして「働く意味」を考える。
5	自分の生活から「働く意味」を考える。
6～9	実際に働いて「働く意味」を考える。
10	読み物資料から「働く意味」を考える。
11～13	「働く意味」について語り合う。
14	1/2 成人式の準備をする。
15	1/2 成人式で「自分なりの働く意味と夢宣言」をする。

単元を通してこの問いを探究するために、本単元では、パフォーマンス課題が設定された。ただし黒田先生は、「子どもたちが自らの問いを持って課題に取り組むことで、子どもたちの主体性が育まれる」と考えている。そのため、授業開始時点においては仮のパフォーマンス課題を設定するが、単元が進むにつれて、子どもたちの言葉で課題が洗練されていくことになる。

表2に示すのは、単元開始前と開始後のパフォーマンス課題である。単元開始前は、「あなたたち」という主語に示されるように、教師から与えられる形での課題であるのに対して、単元開始後は「私たち」という主語に置き換えられ、子どもたち自らが取り組む課題であることが意識されるようになっている。また文章のはじまりが「働く意味がわからない大人が社会にたくさんいます」という現実存在する問題の提示からはじまっているのに対して、「私たちには将来の夢や憧れがあります」という子どもたち自身の現状を述べる形式に変更されている。これは、第1時に将来の夢を語るなかで、子どもたちがその時点での明確な夢を持っていたことを踏まえて変更されたものである。さらに、新聞記事の内容を踏まえ、「新成人の9割」「ニートが60万人」などの具体的な数値も加えられた。

このように、黒田先生は子どもの実態や学習内容を踏まえて、具体的なパフォーマンス課題を子どもとともに作り上げていった。この過程こそ、高松小独自のパフォーマンス課題を軸に据えた授業づくりである。高松小では、以前から「子ども中心」の教育をめざして実践が行われてきた。2010年度に開始したパフォーマンス課題を軸に据えた授業研究においても、この点は変わらず踏襲されており、ここにその成果が表れていると言える。

(3) 授業における意見の練り合い

では子どもたちは、「働く意味」を語り合うなかで、それまで積み上げてきた各自の「働く意味」をどのように練り上げていったのだろうか。その様子を見るために、「自己対話」「他者対話」「教材との対話」を通じて「働く意味」について考えてきた子どもたちが、クラス全体で語り合った第11・12時の授業に注目したい。

第11時は、前時に子どもたちのなかから導きだされた7つの「働く意味」について、意見表明を行うところからはじまった。7つの「働く意味」とは、「お金のため」「生活のため」「自分の夢を叶えるため」「人の役に立つため・喜ばせるため」「人とつながるため」「楽しむため」「社会の役に立つため」である。まずは1人で7つの意味から1つを選び、図1に示すように、自分の名前磁石を用いて、黒板上で意思表明を行う。このことで、自分とは異なる意見を持つ子どもを特定することができ、どの子どもと対話をしたいのか見通しを持つことができる。意見を表明した者から順次、意見を交流したい者を掴まえ、交流をはじめていった。

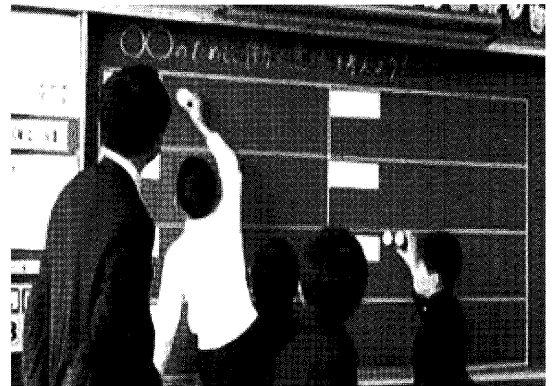


図1 名前磁石を貼り、意見表明を行う子どもたち

表2 パフォーマンス課題

単元開始前	単元開始後
<p>今、働く意味が分からない大人が社会にたくさんいます。あなたたちは、あと10年で成人です。その時、自分はどうありたいですか？ 目指す自分の姿をイメージしましょう。その姿になるために「働く意味」を10歳のあなたたちなりに見出しちゃいましょう。そのために、①働く大人を調査しよう（地域の人、資料等）。②実際に働いてみよう。③自分の係活動や当番の仕事を振り返ってみよう。自分の考えや他の人の考えをつなぎながら、自分の答えを見つけましょう！そして、自分なりの「働く意味」を1/2成人式（夢を語る会）でみんなに伝えよう！目指す大人になるために必要な「働く意味」という鍵を創りだす冒険のスタートだ！</p>	<p>私たちには将来の夢や憧れがあります。しかし、今、新成人の9割が将来に不安を抱いています。さらに日本にはニートが60万人いたり、働く意味が分からない人がたくさんいます。</p> <p>私たちが10年後、憧れの自分になれるように、働く意味を考えよう。そのために、①働く大人を調査しよう（地域の人、資料等）。②実際に働いてみよう。③自分の係活動や当番の仕事を振り返ってみよう。それを「夢を語る会」の原稿にして、みんなに伝えよう！</p>

ここでは、特に2人の子どもに注目したい。M君は「社会のため」という意見を持っていた。「楽しむため」という意見を表明した子どもに対しては、「最初から楽しいと思えることはないんじゃないですか。僕も職業体験のとき、最初は紙をはさみで切る作業で、とても疲れたんだけど、お客さんが喜んでくれることを知って楽しくなってきた。だから、それは逆だと思います」と意見を述べた。職場体験において、自分の行為が他者を喜ばせることに気付いたM君は、自分の行為が「社会のため」に役に立つことを実感したのである。

一方でS君は「お金のため」という意見を持っていた。「やっぱり生活していくためにはお金が必要だし、お金がなかったら何にもできないので、お金が必要だと思います」と述べ、M君に反対意見を述べた。実はS君は、職場体験において、お客さんから辛い対応を受けたという。そのため、誰かの役に立っているという実感を持つことができず、賃金を得るという「働く意味」に注目していた。また「楽しむため」という意見を持つ子どもに対しても、「お客さんが苦情を出してきたら、心が折れてしまう。それでニートになるんじゃない？」と意見を述べ、反対の意志を表明していた。

どちらの子どもも、実際に働いて嬉しかったことや悲しかったことの経験を踏まえて、自分にとっての「働く意味」を見出していることがわかる。先述の通り、黒田先生は、どの「働く意味」を選択してもいいと考える。ただし、一人ひとり違ってもいいと述べるだけでは、子どもたちのなかに葛藤は起らない。そこで黒田先生は、敢えて「4年緑組としてのランキングをつけよう」と提案する。そのことで、子どもたちはどれを選択するか葛藤し、合意を得るために互いの意見を詳細に聞き出そうとし、さらに相手の意見を踏まえて自分の意見を述べていくことになるという。

例えば、第11時の授業後半において、Kさんが「お金のためっていう意見には反対で、生活のためだと思う。お金があればいいってことではないと思うから」と意見を述べた。この意見に対して、「みんなの言うお金は、具体的に何に使うお金なんですか？」と具体像を求める問いかけがあった。すると「私が言うお金とは、生活に必要な最低限のお金のこと」などの意見が出された。この応答をきっかけに、「お金とは大金持ちになるという意味だとすると、今のみんなの意見はお

金のためっていうより、生活のためっていう意味なんじゃないですか？」という提案が出され、実は異なる意見と考えられていた「お金のため」と「生活のため」という働く意味が、同じ意見を表しているものであることが共有されていった。

第12時においても、7つの「働く意味」について議論が行われた。U君が「社会って何ですか？税金を納めるということですか？」と問いかけると、K君は「働いて税金を納めると、いろんな人が助かる。社会の役に立つ。まわっていく。」と答えた。「社会のため」と「人の役にたつため」という意見のつながりに気付く場面であった。

このように、当初は異なるものとして捉えられていた7つの「働く意味」が、ランキングをつけようと議論を進めるなかで、それぞれの言葉が含み持つイメージを出し合うことにつながっていった。そしてそのことを通じて、7つの「働く意味」が捉え直され、具体化されていった。さらに第12時では、個別の「働く意味」がつながりのあるものとして捉えられていった。図2に示すのは、「生活のため」と「お金のため」の因果関係に気づいた子どもが板書した関係図である¹⁵。2つの意味を関連づけていることがわかる。

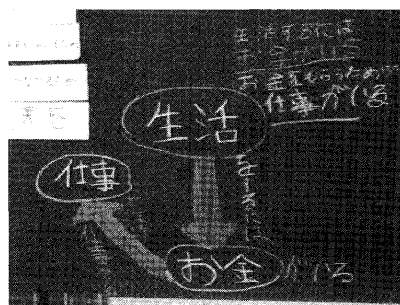


図2 子どもによる因果関係の把握

このように子どもたちは、職場体験や身近な人との他者対話を通して、実感を伴った「働く意味」を見出していた。このことによって、7つに分けられた「働く意味」の因果関係に気づくとともに、現実場面を想定しながら、意味を深めていった。

(4) 子どもの姿を捉える評価

クラス全体で「働く意味」を議論することと同時に、本単元では子どもたちが自らの認識の変容を捉えることができるよう、2種類のツールが用いられた。

1つは、ランキングである。第11時の冒頭でも行われたが、子どもたちは7つの「働く意味」を並べ、順位をつける。敢えてランキング化することによって、自分が優先したい「働く意味」を考えるのである。

もう1つは、円グラフである。ランキング化することによって、順位は明確になるが、子どもの内側には何を優先すべきかを考えるという葛藤が起こっている。ランキングでは顕在化されない、その葛藤の様子を円グラフによって捉えようとするのである。表3に示すのは、I君の円グラフの変化である。I君は当初、「人の役に立つため」が70%であった。議論を重ねていくうちに、その割合は減り、「社会の役に立つ」という意見が最も割合の大きな意見へと変化している。円グラフの隅には、「〇〇さんが言っていて、なっとくした」という理由が書かれていた。他者との対話を通して、彼のなかでの重みづけが変化していることがわかる。

また黒田先生自身は、エピソードシートと座席表を用いて、子どもの認識と行動の変化を捉えていた。エピソードシートとは、教師が子どもたちの日常生活の言動を記録するものである。子どもたちの言動すべてを書き込むのではなく、教師が「はっとした瞬間」のみを記録するよう心掛けているという。なぜなら、「その瞬間こそ、教師自身が子どもの成長に気づいた瞬間」であり、「その気づきこそ、授業を進めていくうえでの起爆剤になる」と考えているためである。

座席表とは、座席の配置図のなかに子どもの意見を書き留めるものである。この単位では、子どもたちは職場体験についての作文を書いているが、黒田先生は子どもらの作文の要点を座席表に書き込み、それを持ちながら授業を進めている。座席表を使用することで、クラスの子どもの間にある意見の対立を視覚的に捉えることができ、授業中の子どもたちの議論をコーディ

ネットしやすくなるという。

このように、この単位では、子ども用の2つのツールと教師用の2つのツールが用いられることで、子どもの認識と行動の変化を捉える機会が設けられていた。

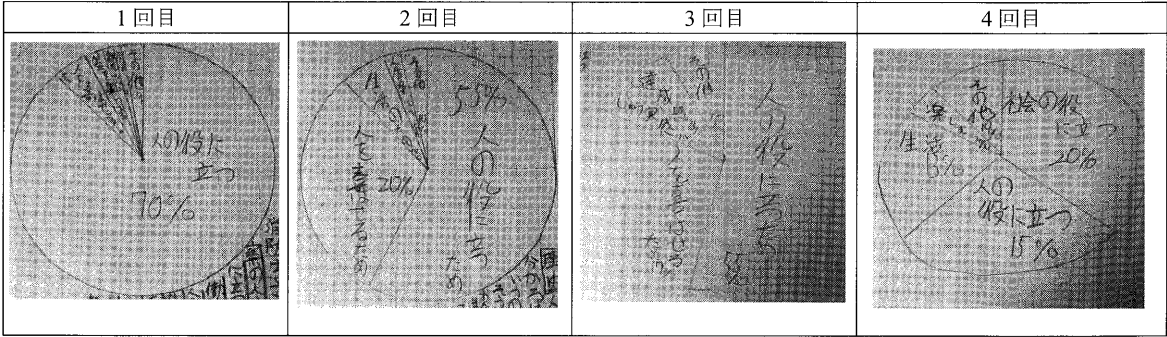
(5) 実践の分析と考察

以上を踏まえて、黒田先生の授業実践の意義と課題について検討してみよう。

意義の1点目として、子どもたちが自覚的に価値を獲得できる機会を保障している点が挙げられる。これまでの道德教育においては、徳目主義に陥ることが問題視されてきた。本実践においては、「働く意味とは何か?」という問いのみが共有され、その解答は子どもらにゆだねられていた。このことから、特定の価値観の獲得を目指すのではなく、子どもたちが今後自ら働く価値について自問自答できるように、価値に対する向き合い方を育む実践であったと言えるだろう。

意義の2点目として、以前に学習した経験のある商店街で実際に働くという学習活動を位置づけ、その学習活動を軸に集団で議論する機会を設けることによって、子どもの生活現実への接近が試みられていた点が挙げられる。先に確認したように、これまでの道德教育をめぐるのは、いかに子どもの生活現実とのつながりを保障した、子どもが自ら価値を創造できるような学習活動を組織するのかが問われていた。本単位では、職場体験という学習活動の時間と、自らの内面に向き合う時間、集団での議論の時間が保障されており、子どもたちは、まさに自らの職場体験を見つめ、それを根拠に「働く意味」を見出していた。ここから、黒田先生は、読み物資料だけに頼らず、子どもの体験を軸に据えた実践を実現しており、そのような実践においてこそ、生活現実に裏打ちされた、切実感を伴う価値が創造されることを示してくれていると言えるだろう。

表3 I君の円グラフの変化



意義の3点目として、態度主義の克服が挙げられる。子どもの自己評価を位置付けることで、子どもの表面的な行動のみを評価するという問題が回避されている。子どもが自らの認識の変化を辿ることのできる実践であったと言えるだろう。

最後に2点、実践についての疑問を指摘したい。1点目は、問いと答えのねじれである。本実践では、「働く意味とは何か？」という問いが共有され、子どもたち一人ひとりが意味を追求していた。その際「働く意味」に順位をつけていた。この順位づけに関して、子どもの間で認識のずれがあった。例えば「まずは自分が楽しまないと、社会の役に立つまで働き続けることはできない」と答える子がいる一方で、「社会の役に立つことがわかったら、自分も楽しくなっていく」と答える子もいた。つまり、働き始める「動機」と働いた「結果」を考える子どもが、それぞれいたことになる。

このことは、本単元で設定された問いとも関係していると思われる。「なぜ働くのか」という問いと、「働く意味とは何か」という問いとは少し次元の異なる可能性がある。授業で設定された「働く意味」はすべて「～のため」という表現で統一されていたが、この答え方は、「結果」というよりも「動機」を答える際に相応しい。「働く意味とは何か」という問いに対して、「～のため」と答えることによって、問いと答えがねじれの現象を起こしていたと言えるだろう。

ただし急いで断っておくと、第12時の授業展開で示したように、子どもたちは議論を通して、「動機」と「結果」の関係に気づき、7つの「働く意味」のつながりを見出していた。つまりこの課題は、子どもたち自身によって、克服されていたと言えるだろう。

2点目は、「認識と行動の統一」の様子を見取る評価についてである。ランキングと円グラフを用いることで、子どもたちは前時とは異なる自らの認識の変化について視覚的に捉えることができていた。このことは、働く価値を自問自答するために必要な行為である。ただし認識の深まりは、これらのツールだけでは捉えきれないだろう。先述したように、子どもたちは7つの「働く意味」のつながりに気付いていた。この認識を捉えるためには、自由記述とともに、概念マップなど、関係性を視覚的に捉えられるようなツールを合わせて使用が必要であると考えられる。

さらに、「認識と行動の統一」をめざすのであれば、最終の成果物として、自らの認識の深まりを提示することのできる文章だけでなく、行動の側面から自らを見取る場面が保障される必要もあるだろう。「働く意味」を考えるなかで、では日々の活動のなかで自分はどういう行動できているのかと、今一度普段の生活に戻ることが求められよう。

ただし、先述した高松小の子どもたちの実態分析の観点から見れば、黒田学級の子どもたちは、「学級という集団のなかで、相手の意見に共感しつつ、自己主張する」という姿に育っていた。この点において、「認識と行動の統一」は、一定程度実現されていると考えられる。本稿では、職場体験という「行動」から、「働く意味」を見出すという「認識」へという道筋に焦点を当ててきたが、「認識」の深まりが、いかに子どもたちの「行動」へと結びついていくものなのかについても、子どもの姿を追う必要がある。今後の課題としたい。

4. おわりに

本稿では、「道徳」と「特別活動」の統合カリキュラムの可能性について、高松小の黒田先生の実践を通して考えてきた。黒田先生の実践においては、特定の価値観の獲得を目指すのではなく、今後の人生において立ち返ることのできる問いの共有が図られていた。さらにその問いを共有するために、子どもに切実な葛藤を引き起こすきっかけが単元内に位置付けられていた。「働く意味とは何か」と問いかけられたとき、大人であっても即座に答えることは難しい。またニートやフリーターが多いという現状に対する解決策を見出すことも難しい。そのような問題に対して、子どもたちは自分の経験や、授業での議論を通して、自分なりの「働く意味」を見出し、問題の解決に向かっていった。子どもと問いを共有すること、体験活動を軸に単元を構成すること、子どもの自己評価の機会を位置付けること、これら3つの黒田先生の授業の特徴は、これまで道徳教育で課題とされてきたことへの、1つの解答を示してくれていると言えるだろう。またそのような実践を生み出した「道徳」と「特別活動」の統合カリキュラムの可能性も示されていると言えるだろう。

本稿を執筆するにあたって、印象的だったことが2つある。1つは、授業中に反対意見を述べた相手と、

授業後にまた語り合う子どもたちの姿である。本稿では十分に表現することはできなかったが、黒田先生の授業は指名なし討論の形式で授業が展開される。そのため、挙手する子どもを教師が当てて発表させることは少なく、子どもたちが一斉に立ち上がり、お互いを見渡すなかで、誰が発言すべきか子どもたちが選択していく。一人ひとり意見が異なっているでもいい、というメッセージを教師が出すことで、子どもたちは意見を受け止めてもらえる安心感を持つことができる。しかしながら、意見の相違が葛藤なく共有される場合、互いの意見の差異に気付くことはできないかもしれない。黒田先生の授業では、敢えて意見をぶつからせることで、子どもたちの素朴な意見の内部に潜む考え方の差異に気付く仕掛けがあった。このことによって、異なる意見を持っていた、互いを分かり合う姿勢が育まれていたのではないかと考えられる。だからこそ、授業中激しく議論を交わした子どもたちが、授業後すぐに打ち解けあう姿が見られたのだと考えられる。

もう1つは、黒田学級に在籍していた一人の女兒に、授業を振り返った感想を聞くことができたことである。2年前の授業ではあったが、いくつも黒田学級での思い出を語ってくれた。授業場面に限って言えば、「とにかく議論して、たくさん考えた」と述べていた。彼女は、4年生の時点では、「お金のため」と答えていたが、6年生となった今「それだけじゃなくなった。人のためもある気がする」と答えていた。なぜそう思ったの？という問いかけに対して、「ふとそう思った。でもまた変わるかもしれない」と答えてくれた。「とにかくたくさん考えた」という経験を持っていたほしいという黒田先生の願いは、この子どもに伝わっており、考え続ける姿勢へとつながっていると思われる。

「道徳」と「特別活動」の在り方をめぐっては、今なお議論が重ねられている。黒田先生の実践は、まさに道徳教育の抱える課題に切り込んでいる。道徳の教科化が決定されつつも、課題が山積する今日の状況において、子どもとともに価値を生み出す黒田先生の授業から学ぶことは多いだろう。

¹ 2008年度版小学校学習指導要領第1章総則において、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の

時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」ことが明言されている。

² 当時の文部大臣、松永東は社会科において道徳を指導すると「目的がぼけてしまう恐れがある」として、独立教科設置の意向を表明した（教育記者の会・道徳教育研究会『文部省発表道徳実施要綱の解説』明治図書、1958年、pp.9-10）。

³ 文部省「小学校『道徳』実施要綱」1958年。

⁴ 宮坂哲文「生活指導と道徳教育」『宮坂哲文著作集』第I巻、明治図書、1968年、p.202。

⁵ 工藤紘夫「特設道徳の理論を究明する」春田正治・宮坂哲文編『今日の道徳教育』誠信書房、1964年。

⁶ この問題は、本田由紀『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』（ちくま新書、2009年）や、佐々木英一「現代における職業指導の役割と課題－ノン・キャリア教育の構築」斉藤武雄他編著『ノンキャリア教育としての職業指導』（学文社、2009年）に詳しい。

⁷ 文科省「道徳教育実施状況調査」では、「心のノート」「読み物資料」の使用率の高さが報告されている。

⁸ 宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書、1989年。

⁹ 荒木紀幸『続 道徳の授業はこうすればおもしろい』北大路書房、1997年。

¹⁰ 態度主義の問題については、田中耕治「関心・意欲・態度の問題にこたえる」『学力評価論の新たな地平』（三学出版、1999年、pp.99-110）に詳しい。

¹¹ 香川大学教育学部附属高松小学校・しらうめ会『「しらうめ活動」「ふれあい学習」で生き生き教育－地域と共生する学校づくり－』明治図書、1999年。

¹² 香川大学教育学部附属高松小学校『百年史』1990年、p.313。

¹³ この時の実践は、黒田拓志「総合的な学習の時間との連携による道徳授業」七條正典他編『未来への扉を拓く道徳教育』美巧社、2015年、pp.56-61に詳しい。またここ以降、黒田先生へのインタビュー結果にもとづき論じることとする。

¹⁴ 高松小では、子どもの姿で教育目標を設定しており、「目指す子ども像」として示される。

¹⁵ なお、黒田先生の授業では、黒板が子どもに開かれていることも特徴として挙げられる。教師が板書したものを子どもが写すのではなく、教師と子どもが一緒に思考過程を板書することで、議論を共有していくのである。そのため、ノートを書くという作業も時に省略され、黒板の写真が配布され、それをノートに貼る場合もあるという。これらの工夫により、子どもたちは自分の意見をまとめることと、他者の意見を聞くことに集中でき、議論に焦点を当てた授業が展開されるのである。

（博士後期課程・日本学術振興会特別研究員）